



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

MODOS DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO SOBRE
LIDERAZGO EDUCACIONAL. ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN
PRODUCIDA EN CHILE (2006 – 2020)

POR

JAIME RODRIGO RIVERA SEGOVIA

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la
Pontificia Universidad Católica de Chile
para optar al título de
Magíster en Educación
Mención
Dirección y Liderazgo Educacional

Profesor guía:

GERMÁN FROMM RIHM

Enero, 2021 Santiago,

Chile

©2021, Jaime Rodrigo Rivera Segovia

©2021, Jaime Rodrigo Rivera Segovia

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

DEDICATORIA

A Daniella, Diego y Florencia, la flor más bella.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia por el amor y el apoyo de siempre.

A los profesores de este programa, en especial al profesor Germán Fromm, quien guió esta Tesis de Magíster.

A la Pontificia Universidad Católica de Chile, por el conocimiento entregado.

TABLA DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
ÍNDICE DE TABLAS	iv
ÍNDICE DE GRÁFICOS	iv
ÍNDICE DE ANEXOS	iv
RESUMEN	v
ABSTRACT	vi
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: ANTECEDENTES Y PROPÓSITOS	4
1.1 Antecedentes contextuales	4
1.2 Problema de investigación	14
1.3 Pregunta orientadora de la revisión	15
1.4 Objetivos	16
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA	18
2.1 Paradigma cualitativo	18
2.2 Diseño	18
2.3 Selección de la muestra	21
2.4 Recolección de datos	23
2.5 Análisis de datos	24
CAPÍTULO III: RESULTADOS	25
CAPÍTULO IV: CONCLUSIÓN	37
BIBLIOGRAFÍA	45
ANEXO 1.....	54
ANEXO 2.....	57

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Proceso de clasificación de investigaciones.

Tabla 2: Clasificación de investigaciones y concursos sobre liderazgo educacional.

Tabla 3: Distribución de proyectos de investigación sobre liderazgo educacional según áreas temáticas abordadas y tipo de mecanismo (2006-2020).

Tabla 4: Porcentaje de estudios sobre liderazgo educacional según tipos de liderazgo abordados y tipos de mecanismos de adjudicación (2006-2020).

Tabla 5: Porcentaje de estudios sobre liderazgo educacional según disciplina del primer autor y tipos de mecanismos de adjudicación (2006-2020).

Tabla 6: Porcentaje de investigaciones sobre liderazgo educacional según institución ejecutora principal y tipos de mecanismos de adjudicación (2006-2020).

Tabla 7: Porcentaje de investigaciones sobre liderazgo educacional según objetivo y tipos de mecanismos de adjudicación (2006-2020).

Tabla 8: Porcentaje de investigaciones sobre liderazgo educacional según procedimiento de investigación y tipos de mecanismos de adjudicación (2006-2020).

Tabla 9: Porcentaje de investigaciones sobre liderazgo educacional según uso de autocita y tipos de mecanismos de adjudicación (2006-2020).

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de proyectos de investigación sobre liderazgo educacional adjudicados entre 2006 y 2020 según tipo de mecanismo.

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Información específica de las fuentes.

Anexo 2: Hallazgos relevantes del estudio.

RESUMEN

Como una forma de conocer con mayor profundidad los modos de producción del conocimiento en educación en Chile, este estudio analiza puntualmente las investigaciones sobre liderazgo educacional realizadas en el país entre 2006 y 2020. A través de un análisis de contenido de distintas fuentes de información secundaria, se estudian las diferencias entre las investigaciones desarrolladas por el Estado, la Academia y un modelo mixto de producción de las investigaciones. Los resultados muestran que en los últimos catorce años las investigaciones realizadas en el país se concentran en concursos con criterio académico principalmente en dos universidades (Pontificia Universidad Católica y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso) predominando el estudio del área de la mejora escolar y el liderazgo distribuido, a través del uso de metodologías mixtas y cuantitativas. Se concluye que existe una clara diferencia en el foco de las investigaciones, la forma de realizarlas y quienes la ejecutan entre los dos actores principales de producción de conocimiento. Esto indica que las investigaciones en el área del liderazgo educacional en Chile corresponden a un proceso que tiene una movilidad restringida producto del bajo crecimiento del número de investigaciones que se han realizado en el período de estudio.

Palabras claves: liderazgo educacional, producción de conocimiento, investigación pedagógica.

ABSTRACT

To gain a deeper understanding of the, so called, knowledge production modes, in the Chilean educational context, this study analyzes educational leadership research between 2006 and 2020. Through content analysis of secondarily available sources, the differences between State developed research and Academy developed research, adding also a mixed mode of research production, are compared. The results show that in the last fourteen years the research was mostly academic in disregard of mixed or state driven and done by mainly two universities (Pontificia Universidad Católica and Pontificia Universidad Católica de Valparaíso), with predominance of school improvement and distributed leadership studies using mixed and quantitative methodologies. The conclusions state what differences exist in research foci, ways to carry them out and who does them, considering both knowledge production modes. This indicates that educational leadership research in Chile corresponds to a process with restricted mobility due to low growth of research quantity during the studied period.

Keywords: educational leadership, knowledge production, pedagogical research.

INTRODUCCIÓN

Actualmente se puede entender el liderazgo educativo como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela”, y también como un mecanismo que impacta de manera positiva en los aprendizajes de los estudiantes, sobre todo en las escuelas con mayores desventajas y problemáticas (Leithwood, 2009). Lo anterior exige a los equipos directivos ser eficaces en la entrega de herramientas y directrices, con el fin de cumplir con los objetivos trazados (Robinson et al., 2009) y apuntar al logro de buenos resultados educativos.

Diversos estudios demuestran que el liderazgo educativo tiene una incidencia muy relevante en el mejoramiento de las escuelas y en el aprendizaje de los estudiantes (Weinstein, 2011; Horn y Marfán, 2010; Scheerens, 2012; Leithwood et al., 2006; Hallinger y Heck, 1998). En efecto, el liderazgo educativo sería la segunda variable más influyente en el desempeño de los estudiantes luego del impacto de los docentes en el aula (Day et al., 2009). No obstante, es muy relevante señalar que los líderes efectivos poseen ciertas características asociadas a sus prácticas (Robinson et al., 2009), las que dependiendo de ciertas variables contextuales generarán diversas intensidades y focos en la gestión (Leithwood, 2008; Pont et al., 2008), de ahí su relevancia por conocer las distintas dinámicas que están involucradas en accionar y todo aquello que devenga de él.

En este sentido las investigaciones que se han realizado y que tienen como objetivo conocer cómo se produce el conocimiento sobre liderazgo educativo han sido escasas. En la literatura internacional se observan algunos estudios correspondientes a análisis bibliométricos de corte longitudinal de diferentes publicaciones en revistas indexadas en algunas bases de datos.

Entonces surge una brecha en este ámbito, ya que no se han realizado investigaciones donde el tema central sea conocer cómo se produce conocimiento en liderazgo educacional, especialmente en el contexto nacional, y donde además se analice, de manera detallada, las características de esta producción.

La producción de conocimiento científico corresponde a la participación de diferentes actores que se relacionan para promover, elaborar, hacer circular y difundir el conocimiento científico como una estrategia de intervención legítima sobre los problemas sociales (Kreimer y Zabala, 2007). Desde las últimas décadas del siglo XX se han posicionado dos actores muy relevantes en la producción de conocimiento, el Estado y la Academia. Estos entregan actualmente diversos insumos para el desarrollo de la investigación y aportan un producto que permite promover el desarrollo epistémico y el de las políticas públicas en diversas áreas siendo la educación y en este caso el liderazgo educacional el centro de atención.

El objetivo de esta investigación, es analizar las investigaciones sobre liderazgo educacional realizadas en Chile entre 2006 y 2020 (período que solo ha sido considerado por diversas investigaciones donde se da cuenta del estado del arte de la investigación en Chile y proporciona las investigaciones indexadas en revistas de alto impacto) para conocer con mayor profundidad cuál es el modo de producción de conocimiento que predomina en estas y cuáles con las características que lo circunscriben. Para ello, se realizó una revisión sistemática de la investigación bajo el concepto de “estudio de la literatura” de un conjunto de informes finales de distintas investigaciones que han sido entregados a la comunidad científica siendo los primeros aquellos registrados en el año 2006 hasta el año anterior de esta investigación.

Los componentes del trabajo de esta investigación se presentan en cuatro capítulos, de los cuales el primero describe los principales antecedentes contextuales y teóricos sobre epistemología y producción de conocimiento, la Academia y el Estado, dos importantes actores en este ámbito de estudio; la producción de conocimientos en educación, y particularmente la que se genera en Chile; y el desarrollo de la

investigación sobre la producción de conocimiento en área del liderazgo educacional. Seguido de esto, se mencionan las interrogantes del estudio, su justificación, objetivos generales y específicos.

En segundo lugar, se expone el contexto general que justifica por qué se escogió el paradigma cualitativo de investigación, y se describen los métodos de recolección, selección de la muestra y el análisis de los datos.

El tercer capítulo corresponde a los resultados, donde se describe cómo los tres mecanismos de producción de conocimientos (Estado, Academia y Mixto) plantean importantes diferencias en los tres ámbitos centrales de esta investigación, y cómo la información levantada se integra con la literatura sobre producción de conocimientos en educación y liderazgo educacional, tomada del marco referencial, dando cumplimiento a los objetivos de la investigación.

Finalmente, en el último capítulo se presenta una discusión final a partir de los resultados obtenidos que complementan la información que se obtuvo respecto del modo de producción de conocimientos de sus dos más relevantes actores (Estado y Academia) en cuanto a qué se investiga, quiénes investigan, y cómo se realizan estas investigaciones. Por último, se exponen las conclusiones generales que se obtienen del objetivo de la investigación, la posible lógica que podría estar operando a la luz de los resultados obtenidos, y se presentan las limitaciones y proyecciones del estudio.

CAPÍTULO I: ANTECEDENTES Y PROPÓSITOS

En este capítulo se presenta una reflexión panorámica respecto de la producción de conocimientos en el ámbito de la ciencia, sus modos de producción y los principales actores intervinientes. Por otra parte, se señala cómo se ha generado la producción de conocimiento en el ámbito de la educación y su labor específicamente en Chile, derivando hacia la producción de conocimiento en el área del liderazgo educacional. Finalmente, este capítulo da cuenta del problema central del estudio, las diversas interrogantes que surgen de éste y los objetivos de la investigación.

1.1 Antecedentes contextuales

1. Epistemología y producción de conocimiento

Todos los cambios que han ocurrido en la ciencia y la tecnología durante esta última centuria obligan reflexionar respecto de la forma en que se produce el conocimiento. El énfasis ha estado especialmente en el tipo de interacciones y de estructuras que tiene dicha producción.

Para la epistemología tradicional este tema es de gran relevancia y su análisis ha transitado desde un ámbito filosófico hasta uno científico. Todas las formas de producción de conocimiento con el tiempo han ido generando importantes variaciones en la actual epistemología y son necesarias de conocer al momento “de aplicarlos a los proyectos de investigación y a los programas de desarrollo científico-tecnológico” (Padrón, 2007, p.11).

En este sentido, por una parte, la *Filosofía Analítica* ha colocado énfasis en la rigurosidad del análisis y el apego estricto al programa diseñado. Por otro lado, la *Reflexión Libre* se ha centrado en los planos filosóficos no analíticos, socio - históricos, culturales, psicológicos y antropológicos, donde no es necesaria la rigurosidad de

establecer límites entre estas áreas. Y, finalmente, está la *Meta-teoría* (o ciencia fáctica) que explica o se ve obligada a explicar los procesos del conocimiento científico, a través de teorías contrastables. De esta forma, “el estudio de cada uno de estos enfoques epistemológicos permite manejar las perspectivas o los marcos presuposicionales desde los cuales se conciben, desarrollan y evalúan los procesos científicos, incluyendo la producción de investigaciones” (Padrón, 2007, p.6).

Junto a lo anterior han ocurrido importantes transformaciones en las instituciones universitarias hace varios decenios, siendo los más relevantes “la expansión de la educación superior, la diversificación, la dirección del sistema y la gestión de la educación superior, la internacionalización y la profesionalización” (Pekkola, 2014, p.11). Estas transformaciones han impactado directamente en la epistemología y el trabajo académico en diversas áreas como el proceso cognitivo, la productividad y vocación académica, y la empleabilidad. En este sentido, desde 1990 las actividades de transferencia de conocimientos han generado profundos cambios en los modos de la labor académica y la producción de conocimientos (Pekkola, 2014).

Respecto de este último punto Gibbons et al. (1994) desarrollaron una teoría que, a partir de los cambios en la producción científica de las universidades occidentales, proponen dos modalidades de producción a las que llaman Modo 1 y Modo 2. El Modo 1, conocido como *modo tradicional*, es generado por la Academia y por los centros de investigación siendo los investigadores sus actores centrales. A este Modo les es propia una lógica organizativa estable, homogénea, jerarquizada y disciplinaria propia del ámbito universitario y una validación de la producción de conocimientos entre pares (expertos).

La finalidad de la producción de conocimientos sería interna a las propias disciplinas científicas que mantendrían una sólida diferenciación entre la ciencia básica y la ciencia aplicada, lo que mostraría la búsqueda de producción de conocimiento científico alejada de las necesidades sociales y políticas. Se trataría del modelo de la ciencia “pura” orientado a la producción de principios

fundamentales (Zion, 2015, p.306).

Por otro lado, el Modo 2 evoluciona desde la matriz disciplinar del primero, pero coexiste con él. Es un modo de producción de conocimiento donde, además de la Universidad, se involucran otros actores provenientes de diversas disciplinas, historias y lugares diferentes generando una transdisciplinariedad y asociatividad institucional. Esto es un reflejo de la sociedad de la información donde las personas y sus modos de interactuar generan formas organizadas socialmente.

Dada la heterogeneidad de instituciones resultaría más cambiante y horizontal en sus formas organizativas, y más flexible en sus modos de legitimación. Sus producciones estarían orientadas por los requerimientos sociales y destinadas a resolver problemas concretos. Esta orientación definiría un carácter fundamentalmente aplicado de la producción científica y tecnológica y por lo mismo transdisciplinar. (Zion, 2015, p.307).

Actualmente se ha planteado la existencia un Modo 3 del desarrollo científico propuesto por Funtowics y Ravetz (1993, 2000). Este desarrollo sería una forma de “ciencia posnormal” donde existiría una mayor complejidad e interrelación de los fenómenos contemporáneos a partir de la percepción de una realidad desconcertante (incertidumbre, visión fragmentada de los problemas). Es un espacio que requiere una mayor participación pública en la definición de los problemas que se pretenden resolver:

bajo esta concepción se hace más explícita la vinculación entre ciencia y política, lo que define una nueva forma de orientar y plantear los problemas de investigación y las estrategias de resolución. [...] Desde ya, esta concepción trae como resultado una diversificación de los modos de generar conocimientos. (Gallegos, Berra, Benito y López, 2014, p.108).

En síntesis, los cambios en la ciencia y en la conformación de las instituciones universitarias han obligado a establecer una nueva mirada epistemológica respecto de la producción científica del conocimiento. Surge el Modo 1 y Modo 2 que transitan

desde los centros de investigación académicos formales, homogéneos y jerarquizados que producen conocimiento científico *hacia adentro*, hasta la incorporación de centros de investigación de instituciones externas y de diversa índole que empiezan a producir conocimiento científico *hacia afuera*. No obstante, el actual vínculo entre ciencia y política ha generado un Modo 3 de la producción de conocimiento científico donde el ámbito de lo público define los problemas que se pretenden resolver. Se establece un vínculo entre los centros de investigación académicos y de las instituciones no académicas con las necesidades de la sociedad y las instituciones que la representan.

2. Producción de conocimiento científico en educación

Realizar una investigación científica tiene un rol importante en la generación de toma de conciencia de los problemas y en la mejora de la calidad del debate público. El conocimiento reflexivo puede brindar a la sociedad la posibilidad de pensarse bajo diferentes miradas hacia el pasado, el presente y el futuro. Las líneas de investigación de calidad pueden impactar en líderes de opinión pública y orientar la definición de problemas y posibles vías de solución (Palamidessi, 2008). No hay que olvidar, además, que la forma en que se produce el conocimiento define problemas, resultados y conclusiones, de ahí la importancia de su estudio.

El estudio de la producción de conocimiento científico en educación se ha sustentado en una mirada sociológica donde las relaciones entre el estado y otras instituciones se establecen a través de vínculos de poder intelectual. Además, ha descrito detalladamente cuáles son los espacios de producción de conocimientos sistemáticos sobre educación (Palamidessi, 2008; Suasnabar, 2006; Galarza et al., 2007).

La universidad y su estamento académico tiene múltiples dimensiones y particularidades, ya que es un ámbito social específico que tiende a la generación del conocimiento y a la validación cultural de este proceso. Los diversos actores que participan en esta esfera proporcionan un capital cultural heterogéneo que se

institucionaliza gracias a diversas acciones que los sujetos elaboran y reproducen.

En este sentido, esta red de vínculos, actores e instituciones organizan una esfera de interés por el capital cultural institucionalizado. Esto implica que la educación y los conocimientos que se realizan sobre ella estarán siempre vinculados a la realidad social respecto de la producción y la reproducción de esta (Villalobos, Band, Torres y González, 2016).

Al analizar la relación entre educación y producción de conocimiento se observa un vínculo recursivo donde el lugar de análisis es un ámbito que produce conocimiento, por lo tanto, es un producto y el resultado de su propio proceso. Esto plantea la necesidad de generar una revisión más exhaustiva no solo del campo de producción, sino también del resultado de esa producción. Implica hacer converger diversas formas de análisis, metodologías de estudio, acercamientos epistemológicos y perspectivas conceptuales (Villalobos et al., 2016).

En cuanto a los diversos estudios que en Chile se han realizado sobre la producción de conocimiento científico en educación en su mayoría han abordado el problema de forma longitudinal. El énfasis ha estado en los diversos cambios de estos procesos en diferentes períodos. En el área de las ciencias sociales los estudios se han enfocado en la evolución de la producción intelectual generada en tres momentos claramente diferenciados: las décadas de los sesenta y setenta; el periodo de la dictadura; y la época democrática (Vega, Cisterna y Morales, 2017).

Chile cuenta con una tradición investigativa en educación, que a lo largo de los años se ha ido consolidando, diversificando y relacionándose con las fuentes del conocimiento (Vega et al., 2017). Esto ha permitido establecer un área de investigación determinada por ciertas variables y ha abierto un campo inexplorado que requiere análisis.

Desde el comienzo, este campo se constituye como un espacio transdisciplinario, con la contribución de las ciencias de la educación y de diversas otras disciplinas como la psicología, la sociología, la

economía, la historia, la filosofía y el aporte de los enfoques de la administración pública y la ciencia política. Su orientación y las problemáticas abordadas son esencialmente local-nacionales, aunque las referencia y citas lo vinculan con el campo internacional desde comienzos del siglo XX (Brunner, 2008 en Brunner y Salazar, 2009. p.18).

No obstante, el interés por realizar investigaciones en el ámbito de la producción de conocimiento en educación Chile, hasta fines del siglo XX, no tuvo relevancia significativa.

En las dos primeras décadas del presente siglo se ha registrado los mayores avances en esta área. Existen siete investigaciones, todas de corte longitudinal, de las que se puede dar cuenta:

1. El Centro de Investigación y Desarrollo (CIDE) de la Universidad Alberto Hurtado (2007) sistematizó todas las investigaciones sobre educación realizadas entre 1995 y 2007. Los hallazgos se centraron en las temáticas desarrolladas, las fuentes de financiamiento y los investigadores involucrados. Es la primera descripción sistemática sobre el campo de investigación en educación en el país (Villalobos et al. 2016).

2. Brunner y Salazar (2009) revisaron las prácticas de medición bibliométrica en la contabilidad de artículos registrados en las bases de datos ISI o Web of Science (WoS) entre los años 1984 – 2005. Describieron sus efectos sobre la organización del trabajo científico, la reputación de los investigadores, su carrera académica y la asignación de fondos nacionales a la investigación. Concluyeron que la investigación educacional chilena, en ese período, tiene una escasa presencia en la base de datos ISI, pero sí existiría un proceso de ISIificación de la producción científica en otras áreas y disciplinas en Chile.

3. Cisternas (2011) realizó un estudio que se centró en el área de la formación de profesores. Revisó los resultados publicados de manera digital o impresa de los

concursos Fondecyt (adjudicados entre los años 1994 y 2005); Fonide (adjudicados entre los años 2006 y 2007); CSE (adjudicados entre 2006 y 2007) y las bases de datos de los Encuentros Nacionales de Investigadores en Educación, ENIN (realizados entre 1996 y 2007). El análisis de 82 resúmenes de investigaciones publicadas entre los años 1996 y 2007, concluyó que la formación docente en Chile tiene algunos focos más explorados que otros y una tendencia a construir problemas unidimensionales.

4. Apablaza (2015) analizó los tipos de discursos que tratan temáticas de diferencia, diversidad e inclusión en el ámbito de la educación en Chile. El estudio se centró en un total de 43 de artículos de investigación, revisiones de literatura y artículos teóricos de origen chileno publicados entre el año 2000 – 2013. Concluyó que existen discursos de normalidad, lógicas de masculinización y concepciones naturalizadas respecto de los/las sujetos. Esto implica la mantención de un proyecto neoliberal en el ámbito educativo.

5. Villalobos et al. (2016) dieron cuenta de las distintas lógicas y los modos de producción de conocimiento que existen en el área de la política educativa durante el período 2000 – 2011. Concluyeron que el campo de la política educativa en Chile se está consolidando y complejizando.

6. Vega et al. (2017) analizaron la actividad científica en investigación educacional en Chile entre los años 1976 – 2015 realizada por agentes educacionales chilenos y que producen conocimiento en esta categoría. El estudio cuantitativo de corte longitudinal se basó en publicaciones efectuadas en revistas de corte principal alojadas en la base de datos Web of Science (WoS). Concluyeron que en los últimos 10 años la investigación educacional en Chile ha tenido un crecimiento exponencial concentrándose en 33 autores y 7 instituciones chilenas.

7. Muñoz-García, Queupil, Bernasconi y Véliz (2019) se centraron en el estudio de las investigaciones realizadas en el área de estudios de educación superior en Chile entre los años 2005 – 2015. Analizaron bibliométricamente las publicaciones en las bases de datos Web of Science (WoS) y SCOPUS, concluyendo que hay una tendencia

al alza en la cantidad de proyectos financiados y artículos publicados respecto de la educación superior. En los hallazgos resaltan cuatro grandes temas de investigación: currículum, enseñanza y aprendizaje; trayectorias y experiencias de los estudiantes; profesión académica y políticas de educación superior.

Todas las investigaciones anteriores son estudios de corte longitudinal que dan cuenta de la cantidad de producción de conocimiento científico en educación en Chile, los investigadores e instituciones más relevantes y las principales áreas temáticas en un amplio segmento temporal. Además, presentan la relación existente entre lo investigado y la importancia de su presencia en diferentes bases de datos, destacando las indexaciones a Web of Science (WoS), y se refieren en detalle la producción de conocimiento en áreas muy específicas del ámbito educativo chileno, como la formación docente, política educativa y educación superior. Queda ausente en estas investigaciones los estudios sobre didáctica y metodologías de aprendizaje, currículum, educación intercultural bilingüe y liderazgo educacional, entre otros.

Un aspecto importante para nuestro estudio es que, de las siete investigaciones presentadas anteriormente dan cuenta de un estado del arte de la investigación sobre educación en un período que va desde el año 1976 hasta el 2015 teniendo como corpus de estudio las publicaciones indexadas a Web of Science (WoS) u otras bases de datos, solo la investigación de Villalobos et al (2016) no consideró este campo de análisis. Su método de análisis se basó en incorporar a los Modo 1 y Modo 2 de producción de conocimiento científico de Gibbons et al. (1994) un Modo 3 y Modo 4 donde la presencia del estado y la academia se vinculan para promover la producción de conocimiento científico en educación en el área de las políticas educativas.

Siguiendo a Villalobos et al. (2016), al realizar los cruces respecto de quién propone la investigación (estado o academia) y quién evalúa y adjudica las investigaciones (estado o academia) se generan cuatro tipos de concursos de investigación o de modos de producción de conocimiento científico (Tabla 1).

Tabla 1*Proceso de clasificación de investigaciones*

		¿Quién propone la investigación a realizar?	
		Estado	Academia
¿Quién evalúa y adjudica las investigaciones?	Estado	Concurso con criterio estatal (Modo I)	Concurso con criterio estatal mediado por la Academia (Modo II)
	Academia	Concurso con criterio académico mediado por el Estado (Modo IV)	Concurso con criterio académico (Modo III)

Fuente: Villalobos et. al (2016)

Esto permite asociar cuatro tipos de concurso con cuatro modos de producción de conocimiento. Dicho de otra manera, las investigaciones que se desarrollan en los distintos fondos concursables son una fuente de producción de conocimiento científico que se aleja de las publicaciones indexadas en Web of Science (WoS) u otras y que actualmente representan el exitismo y la competencia académica como actitud política (Brunner y Salazar, 2009; Mancinas, Romero y Aguaded, 2016).

Realizar el estudio de las investigaciones mediadas por los diferentes fondos concursables posibilita analizar qué, quién y cómo se produce la actividad investigativa en Chile. Tanto las iniciativas del estado como de la academia y sus respectivos cruces en el fomento a la investigación de la educación y, especialmente, del liderazgo educacional corresponden al centro del análisis que nos proponemos en esta tesis.

5. Investigación sobre la producción de conocimiento y el liderazgo educacional

El liderazgo educacional como tema central de análisis, en las últimas décadas

se ha acumulado un volumen considerable de investigaciones (Bridges, 1982; Campbell y Faber, 1961; Hallinger y Heck, 1996; Leithwood, 2005; Gumus et al., 2016) contribuyendo al desarrollo de una base de conocimientos mundiales respecto del liderazgo y gestión de la educación (Oplatka, 2004; Gumus et al., 2016; Hallinger, 2016; Clarke y O'Donoghue, 2017; Mertkan et al., 2017).

Una de las funciones del liderazgo educacional es reconocer, orientar y desarrollar la agenda de producción de conocimiento y tecnología (científico – social) en este ámbito (MINEDUC, 2018). Sin embargo, las investigaciones que se han realizado para observar esta función han sido escasas.

Solo dos investigaciones han tenido como propósito mostrar un estudio longitudinal de investigaciones publicadas en revistas de alto impacto e indexadas en importantes bases de datos y que darían cuenta de la producción de conocimiento en liderazgo educacional.

1. Aravena y Hallinger (2017) examinaron las investigaciones sobre liderazgo y gestión de la educación en América Latina durante el período de 1991 – 2017. El objetivo fue comprender la producción de conocimiento a través de una revisión topográfica de 48 artículos publicados en ocho revistas latinoamericanas de corte principal. Concluyeron que mayoritariamente son estudios empíricos con enfoques muy variados, distribuidos geográficamente de manera desigual (destaca Chile por sobre los demás países latinoamericanos) y con un bajo porcentaje de publicaciones en los últimos cinco años.

2. Hallinger y Kovacevic (2019) realizaron un análisis bibliométrico de corte longitudinal con el fin de analizar la evolución de la producción de conocimientos en liderazgo y gestión educativa desde 1960 hasta 2018. Revisaron de 22.492 artículos publicados y revisados por pares en 21 revistas indexadas en la base de datos SCOPUS. Concluyeron que el 25% del corpus completo ha sido publicado entre 2010 y 2018. Observaron el surgimiento de varias escuelas de pensamiento a través de cuatro generaciones. Se registró un aumento de un 2% en la primera generación (1960 – 1979) a un 21% en la cuarta generación (2010 – 2018) de las mujeres investigadoras. Ken Leithwood y Wayne Hoy son los investigadores con mayor influencia en las cuatro

generaciones. Los temas investigados en la última generación son: enseñanza y liderazgo instruccional; preparación y desarrollo de líderes; confianza en la eficacia de la escuela; liderazgo para el aprendizaje; liderazgo compartido para el cambio; la eficacia y mejora de la escuela; y los profesores destacados. Esta investigación longitudinal consolida la identidad del liderazgo y la gestión de la educación como un campo de estudio.

Si bien estas investigaciones son un aporte relevante para conocer el estado actual de las investigaciones sobre liderazgo educacional, estas no profundizan en la producción de conocimientos que se encuentra fuera del ámbito de las publicaciones indexadas en bases de datos como SCOPUS o WoS.

Solo una de ellas da cuenta del aporte de las investigaciones realizadas en Chile al contexto latinoamericano. Pero no da cuenta qué es lo que se investiga en el país respecto del liderazgo educacional, como tampoco quiénes son los investigadores más destacados y cómo llevan a cabo sus investigaciones.

1.2. Problema de investigación

Todo lo expuesto nos permite configurar el problema de estudio situándolo en la escasa investigación sobre la producción científica de conocimientos en liderazgo educacional en Chile. No se ha realizado un análisis en profundidad respecto de las temáticas tratadas o modelos de liderazgo que se han investigado, de los diferentes métodos de investigación empleados y el impacto de citaciones, entre otros.

Se considera que abordar este problema adquiere una relevancia no menor, ya que se ha instalado una mayor preocupación sobre la producción de conocimientos en educación fundamentalmente en los países desarrollados, pero también en los países en vías de desarrollo o de aquellos que pertenecen a la OCDE como es el caso de Chile (Vega et al., 2017).

En síntesis, los diferentes hallazgos que este estudio aporta serán de importancia

capital para los futuros investigadores que quieran analizar temas sobre liderazgo educacional. Se podrá acceder a una información completa, concreta y detallada respecto a la producción científica en educación en Chile realizada en el último tiempo desde el ámbito de los diversos concursos mediados por el estado y la academia.

De esta manera, este trabajo pretende atenuar la falta de conocimiento sobre la producción científica en liderazgo educacional en Chile y generar una serie de argumentos que pudieran ser empleados en la toma de decisiones respecto de las políticas educativas y un mayor desarrollo de este ámbito de interés.

1.3 Pregunta orientadora de la revisión

El desarrollo de lo anterior, genera ciertas preguntas: ¿cuáles son los modos de producción en educación que se desarrollan actualmente?, ¿de qué forma estos modos de producción se relacionan con los diversos campos metodológicos que en estos se emplean?

En nuestro caso, intentaremos responder a estas preguntas enfocándonos en un país específico, Chile, y en un área de producción de conocimiento particular, el liderazgo educacional entre los años 2006 y 2020 período donde se pudo encontrar una serie de informes finales que dan cuenta de este punto. De esta manera, se buscará describir las características más relevantes presentes en ella, a través de una “revisión topográfica” que dará cuenta del volumen, tipos de fuentes, modelos conceptuales, métodos de investigación y temas (Hallinger, 2013, 2017), entre otros.

Teniendo en cuenta lo planteado surge una pregunta central que orientará toda la revisión bibliográfica:

Pregunta central

- ¿Cuáles son los modos de producción de conocimiento sobre liderazgo educacional en Chile?

Preguntas específicas

1. ¿Qué se investiga?
2. ¿Quién investiga?
3. ¿Cómo se investiga?

En síntesis, las respuestas de estas preguntas configuran la naturaleza del problema a tratar y proporcionan una serie de datos que permiten bosquejar el estado del arte en materia de producción de conocimiento científico en educación en Chile.

1.4 Objetivos

A continuación, se presenta tanto el objetivo general como los objetivos específicos que orientan el trabajo.

Objetivo General:

- Analizar las investigaciones sobre liderazgo educacional realizadas en Chile entre 2006 y 2020.

Objetivos Específicos:

- Dar cuenta del número de los proyectos de investigación sobre liderazgo educacional en Chile adjudicados entre 2006 y 2020 según el tipo de mecanismo.
- Mencionar el contenido de dichas investigaciones según las áreas temáticas abordadas, los tipos de liderazgos que abordan y los tipos de mecanismos de

adjudicación entre 2006 y 2020.

- Señalar a los actores involucrados en estas investigaciones en cuanto a la disciplina del primer autor y la institución ejecutora principal y los tipos de mecanismos de adjudicación entre 2006 y 2020.
- Mostrar las características más relevantes de estas investigaciones según el objetivo, el procedimiento de investigación y uso de autocita y los tipos de mecanismos de adjudicación entre 2006 y 2020.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

2.1 Paradigma cualitativo

De acuerdo a los objetivos de la presente investigación y sus características, se ha decidido enmarcarla dentro del paradigma cualitativo. Es posible afirmar que los estudios cualitativos pueden “desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes, y después, para refinarlas y responderlas” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.7).

De esta forma, las investigaciones cualitativas siguen una lógica y método deductivo en el que la teoría va emergiendo de la información recogida a través de la exploración y descripción de los fenómenos que son de interés del investigador. Por lo mismo, no se pretende comprobar una hipótesis, sino que ésta va surgiendo y redefiniéndose en la medida que se desarrolla el trabajo, lo cual se aplicará durante el desarrollo de este estudio.

2.2 Diseño

De acuerdo a los objetivos de la presente investigación y sus características, el tipo de problema abordado tiene un alcance descriptivo. Se utilizaron como referencia una serie de datos y análisis de los mismos, con el fin de tener una idea más acertada respecto del tema, objeto y fenómeno de análisis.

De esta forma, el diseño de la investigación se centró en la realización de una revisión sistemática de la investigación bajo el concepto de “estudio de la literatura” (Hallinger, 2013). Una importante acción fue realzar una “revisión topográfica” que se centra en las características observables de los estudios, como el volumen, los tipos de fuentes, los modelos conceptuales, los métodos de investigación y los temas, entre otros

(Hallinger, 2013, 2017).

En síntesis, se decidió utilizar una metodología que se enmarca en el análisis de contenido (Krippendorff, 1990) de distintas fuentes de información secundaria asociado a un paradigma cualitativo.

Teniendo en cuenta que el objetivo principal de este estudio es indagar sobre los distintos tipos de modos de producción de conocimientos en las investigaciones sobre liderazgo educacional en Chile durante estos últimos catorce años, la recolección de datos se centró en dar respuesta a tres preguntas respecto de estas investigaciones: i) ¿qué se investiga?; ii) ¿quién investiga?; y iii) ¿cómo se investiga?

Para realizar la obtención de los datos que den respuesta a estas preguntas se realizó una búsqueda específica de fuentes secundariamente disponibles. Estas se asociaron a los informes finales de los proyectos presentados en FONDECYT, FONIDE, FONDEF y los encargados y elaborados directamente por el MINEDUC. El análisis se hizo en dos aspectos generales: ¿quién propone el tema a investigar? y ¿quién evalúa y adjudica las investigaciones? Posteriormente se realizó cruce de información respectivo.

El tipo de recolección de datos que se empleó, se apoya en el formato utilizado por la investigación de Villalobos et al. (2016), que sirvió como base para este estudio y guía en la adquisición de datos.

En este contexto Gibbons et al., (1994) han aportado una importante teoría respecto de las formas de producción científica de las universidades occidentales. Su modelo teórico propuesto se genera a través del contraste dos modos de producción de conocimiento: el Modo 1, tradicional al espacio universitario; y el Modo 2, emergente en la era de la información. Según Villalobos et al., (2016, p.11):

A diferencia del Modo 1, el Modo 2 se caracterizaría por producir conocimiento en contextos multidisciplinarios, por enfatizar el rol de las redes sociales y el aprendizaje colaborativo, por el desarrollo de procesos

de reflexividad y por el desarrollo de procesos de evaluación no centrados únicamente en la calidad científica del conocimiento, sino también en su valor social y económico (Gibbons et al., 1994).

De esta forma, el análisis que se realizó en este estudio vincula el Modo 1 y 2 con un Modo 3, cuya nueva naturaleza se manifiesta como distinta de la episteme disciplinar o transdisciplinar siendo altamente efectiva, pues logra hacer una síntesis de saberes (Acosta, 2013) y un Modo 4 donde el saber ligado al Estado y la evaluación por parte de la Academia (Villalobos et al., 2016).

En síntesis, según Villalobos et al. (2016) los **Modos I y III** corresponden a solo un agente quien es el que desarrolla todo el proceso de proposición y adjudicación de la investigación.

Y los **Modos II y IV** son mecanismos híbridos, ya que las funciones de proposición, adjudicación y evaluación son compartidas entre el Estado y la Academia (Tabla 1).

En cuanto al **Modo I** se seleccionarán todas las evaluaciones, licitaciones y proyectos realizados, solicitados y evaluados directamente por el Ministerio de Educación (**MINEDUC**).

Por otra parte, el **Modo II** (híbrido) que corresponde a un concurso con criterio estatal mediado por la Academia, es decir, los académicos proponen los temas y los agentes estatales deciden los concursos se obtendrá de todas aquellas investigaciones producidas por el Fondo de Investigación y desarrollo en Educación (**FONIDE**) del MINEDUC.

Respecto del **Modo III** se seleccionarán los concursos con criterio académico que es donde los propios académicos proponen temas y generan un sistema de evaluación y asignación de estos. Investigaciones desarrolladas a partir del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (**FONDECYT**) en sus versiones (FONDECYT Regular, FONDECYT de iniciación y FONDECYT de Posdoctorados) y el Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico (**FONDEF**).

Finalmente, no se han registrado en Chile investigaciones en liderazgo escolar que puedan responder a la idea de concurso con criterio académico mediado por el Estado (**Modo IV**) (Tabla 2).

Tabla 2

Clasificación de investigaciones y concursos sobre liderazgo educacional

		¿Quién propone la investigación a realizar?	
		Estado	Academia
¿Quién evalúa y adjudica las investigaciones?	Estado	Concurso con criterio estatal (Licitaciones MINEDUC)	Concurso con criterio estatal mediado por la Academia (Concurso FONIDE)
	Academia		Concurso con criterio académico (Concursos FENDECYT-FONDEF)

Fuente: Elaboración propia, adaptado de Villalobos et. al (2016).

2.3 Selección de la muestra

Para realizar el análisis de la producción de conocimientos sobre el liderazgo educacional en Chile se vincularon dos paradigmas centrales como son la Academia y el Estado (Gibbons, 1994) obteniendo de diversas fuentes secundarias los diversos informes finales de las investigaciones sobre liderazgo educacional (Anexo 1) alojados en las siguientes bases de datos:

1. Centro de Documentación (CEDOC) - Centro de Estudios MINEDUC.
2. El Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, FONIDE (MINEDUC).

3. Repositorio ANID (CONICYT) – Producción científica asociada a proyectos y becas financiadas por ANID (CONICYT): FONDECYT – FONDEF.

Se acotó la búsqueda en términos temporales solo a proyectos adjudicados entre el 2006 y el 2020, debido a que no se encontraron proyectos, previos al año 2006 que estuvieran en la línea de esta investigación. Es necesario mencionar que las escasas investigaciones que han abordado relativamente este campo de estudio (solo analizaron la producción de conocimiento en educación) abarcan desde 1995 hasta el año 2010 (Soto, 2012) no existiendo otro estudio que abarque el período posterior al 2010.

En dichas bases de datos se escogieron 72 investigaciones que en el título, resumen o palabras claves contengan términos relacionados con el liderazgo educacional, como “instituciones educativas”, “sistema educativo”, “líderes escolares”, “liderazgo escolar”, “liderazgo educacional”, “gestión educativa” y “prácticas de liderazgo educativo”.

Adicionalmente, se excluyeron 45 investigaciones que no se relacionaban con el campo de estudio. No se analizaron las investigaciones sobre ámbitos curriculares, pedagógicos o didácticos de la enseñanza, sobre políticas educacionales, formación de profesores o estudios que abordan los métodos de enseñanza, los procesos cognitivos y los procesos psicológicos de los estudiantes.

El corpus final fue de 27 investigaciones en formato “informe final” que aportaron los antecedentes necesarios para realizar este estudio. El número final de investigaciones se considera aceptable para validar la problemática en estudio.

Es necesario mencionar que la muestra tiene ciertas limitantes. Durante esta última década el número de investigaciones sobre liderazgo educacional mediadas por la Academia y el Estado son bajas en comparación con las del ámbito de las políticas públicas en educación. En un período similar al de esta investigación, los estudios sobre política educativa triplican a las investigaciones sobre liderazgo educacional (Villalobos et al., 2016).

2.4 Recolección de datos

Es importante destacar que las revisiones sistemáticas de la investigación se deben tratar como “estudios de la literatura” (Hallinger, 2013), donde una importante acción es privilegiar las “revisiones topográficas” que no profundizan en los niveles de la investigación, sino que se centran en las características observables de los estudios (Hallinger, 2013, 2017).

Los datos que se obtuvieron, a través de la revisión topográfica, se pueden resumir de la siguiente forma:

1. Número de proyectos de investigación sobre liderazgo educacional adjudicados entre 2006 y 2020 según tipo de mecanismo.
2. Distribución de proyectos de investigación sobre liderazgo educacional según áreas temáticas abordadas y tipo de mecanismo (2006-2020).
3. Porcentaje de estudios sobre liderazgo educacional según modelo de liderazgo abordados y tipos de mecanismos de adjudicación (2006-2020).
4. Porcentaje de estudios sobre liderazgo educacional según disciplina del primer autor y tipos de mecanismos de adjudicación (2006-2020).
5. Porcentaje de investigaciones sobre liderazgo educacional según institución ejecutora principal y tipos de mecanismos de adjudicación (2006-2020).
6. Porcentaje de investigaciones sobre liderazgo educacional según objetivo y tipos de mecanismos de adjudicación (2006-2020).
7. Porcentaje de investigaciones sobre liderazgo educacional según procedimiento de investigación y tipos de mecanismos de adjudicación (2006-2020).
8. Porcentaje de investigaciones sobre liderazgo educacional según uso de autocita y tipos de mecanismos de adjudicación (2006-2020).

En este sentido, los objetivos de una revisión topográfica permiten trazar tendencias que describan una literatura, hacer recomendaciones para futuras investigaciones (Aravena y Hallinger, 2017), liderar la formación de educadores (pedagogos, líderes escolares, académicos y diseñadores de políticas) y, por supuesto,

generar una importante fuente de argumentos que permiten fundamentar las políticas educativas en el país, sin desconocer que una de las funciones del liderazgo educacional es reconocer, orientar y desarrollar la agenda de producción de conocimiento y tecnología (científica-social) en este ámbito.

2.5 Análisis de datos

Como se mencionó, el plan de análisis está asociado a la descripción del contenido manifiesto de los informes finales de las investigaciones sobre liderazgo educacional. Este análisis de contenido permitió formular inferencias identificando de manera sistemática características específicas del corpus en estudio. En este sentido, se buscó explicar y sistematizar el contenido de los textos, con el objetivo de efectuar deducciones lógicas y justificadas concernientes a la fuente, el emisor y su contexto.

Con el fin de responder a la pregunta de qué es lo que se investiga se centró el análisis en las áreas temáticas que trataban las investigaciones, las que se dividieron en 4 grupos: i) ambiente escolar; ii) calidad de la gestión escolar; iii) modelo de liderazgo; y iv) mejora escolar. Además, se obtuvo el tipo de modelo de liderazgo educacional que se establecía como eje central en cada estudio.

Ante la pregunta de quién investiga, fue central el análisis del área disciplinar que proviene el primer autor y tipo de instituciones presentes en la producción de conocimiento. Y, por último, para dar respuesta a cómo se investiga se analizó el sentido que tiene las investigaciones a través del objetivo central que las moviliza. Siguiendo la clasificación de Ramos et al. (2008) se categorizó las investigaciones de acuerdo a sus objetivos, pudiendo estas clasificarse en más de un objetivo a la vez. Junto con ello, se analizó el tipo de metodología empleada, y el componente de la autocita que referencia la recursividad en los temas investigados.

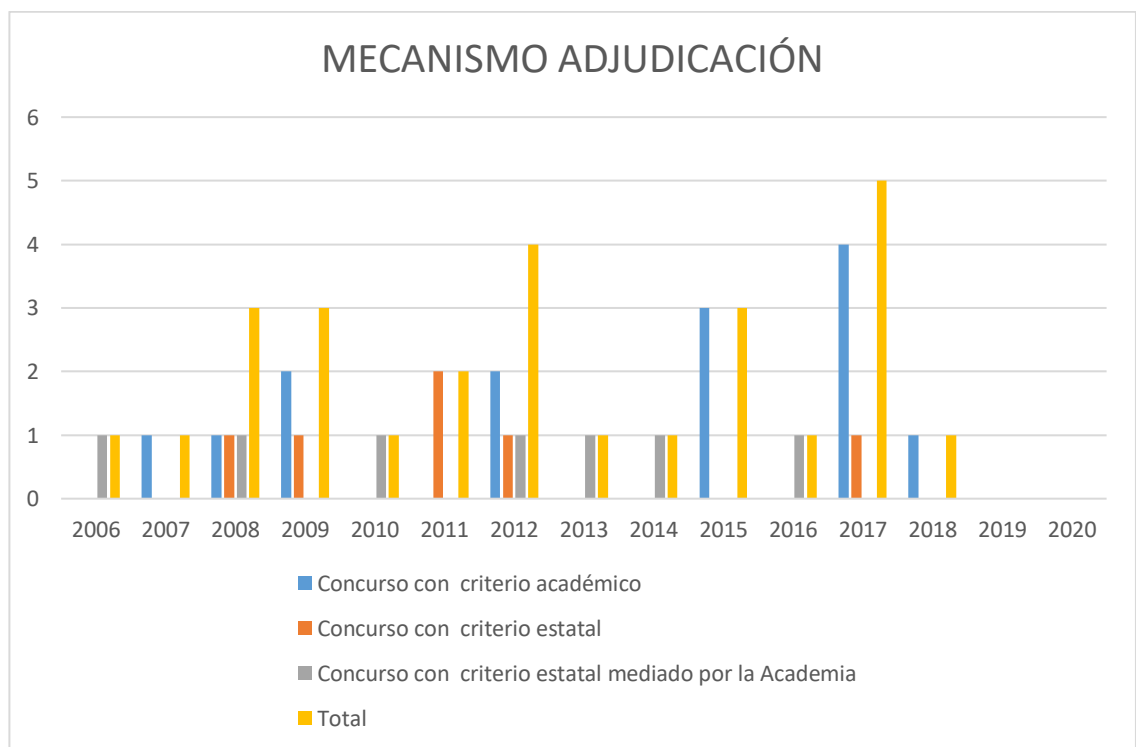
La edición y análisis de datos estuvo a cargo del investigador. Se empleó una planilla de cálculo de MS Excel para analizar la base de datos y obtener los gráficos y estadísticas necesarias.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

Se revisaron en total 27 investigaciones sobre liderazgo educacional en Chile asignadas a algunos de los concursos o licitaciones tanto estatales como académicas o con función híbrida durante catorce años (2006 – 2020). Estas investigaciones fueron analizadas longitudinalmente y comparadas según el tipo de mecanismo de adjudicación (Gráfico 1).

Gráfico 1

Número de proyectos de investigación sobre liderazgo educacional adjudicados entre 2006 y 2020 según tipo de mecanismo



Fuente: Elaboración propia.

Los datos fueron analizados considerando dos aspectos. Primero, el comportamiento de las investigaciones durante el total del período. Y segundo, la relación que las investigaciones tuvieron con los tres modos de producción de conocimiento.

Respecto del desglose por año de los proyectos de investigación sobre liderazgo educacional se observa que, en los catorce años que comprende nuestra investigación, hay tres períodos que se pueden identificar y diferenciar.

El primer período que comprende los años 2006 y 2007 tuvo dos estudios que fueron realizados correspondiendo a un 7,4% del total.

El segundo período que abarca desde el 2008 al 2017 registró el mayor número de investigaciones adjudicadas (24) correspondiente a un 89% del total. Es importante destacar que en este período el número de investigaciones asignadas empieza año a año a aumentar, siendo el año 2017 el punto más alto con estudios adjudicados (5 de 27) correspondiendo a un 3,6% del total.

En el tercer y último período, que va desde el año 2018 al 2020, se observa una baja muy significativa de investigaciones adjudicadas. Solo un estudio fue registrado en el año 2018 correspondiendo a un 0,6% del total. Esta situación plantea algunas interrogantes que serán abordadas en las discusiones finales.

En cuanto a la relación que tuvieron las investigaciones adjudicadas con los tres modos de producción de conocimiento, se observó que, del total de proyectos, seis estudios fueron asignados mediante concurso público con criterio estatal (Licitaciones **MINEDUC** - Modo I) correspondiendo a un 20% del total; siete fueron asignados a través del concurso público con criterio estatal mediado por la Academia (Concurso **FONIDE** - Modo II) correspondiendo a un 25% del total; y catorce investigaciones asignadas por medio de concurso público con criterio académico (Concursos **FENDECYT** - **FONDEF** - Modo III) que equivalen a un 55% del total.

Al comparar el Modo I (Licitaciones **MINEDUC**) que son iniciativas exclusivamente del estado con el Modo III (Concursos **FENDECYT** – **FONDEF**) iniciativas exclusivamente de la academia, se observa que este último modo de producción de conocimiento sobre liderazgo educacional es el más importante en el campo de estudio (55%).

Ahora bien, al unir los porcentajes de los Modos II (Concurso **FONIDE**) y el Modo III (Concursos **FENDECYT** – **FONDEF**), se observa que la participación de la

academia es aún mayor y absolutamente central en los modos de producción de conocimiento sobre liderazgo educacional en país en el período 2006 – 2020.

3.1 ¿Qué se investiga?

Como se señaló en los capítulos anteriores, uno de los objetivos de esta investigación es dar respuesta a tres preguntas: i) ¿qué se investiga?; ii) ¿quién investiga?; y iii) ¿cómo se investiga?

Para resolver la primera interrogante se analizó el contenido de las investigaciones en liderazgo educacional colocando énfasis en las áreas temáticas y los modelos de liderazgo presentes en las investigaciones.

En este sentido, el primer análisis de los proyectos de investigación sobre liderazgo educacional se relacionó con observar qué áreas temáticas son trabajadas y cómo ellas se distribuyen en los distintos tipos de mecanismos (Modos I, II y III) (Tabla 3).

Tabla 3

Distribución de proyectos de investigación sobre liderazgo educacional según áreas temáticas abordadas y tipo de mecanismo (2006-2020)

Área temática	Modo I	Modo II	Modo III	Total
	Mineduc	Fonide	Fondecyt Fondef	
Ambiente escolar	0%	14%	7%	7%
Calidad de la gestión escolar	0%	43%	29%	26%
Modelos de liderazgo	83%	14%	7%	26%
Mejora escolar	17%	29%	57%	41%
Total	100%	100%	100%	100%
	6	7	14	27

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que la mayoría de las investigaciones analizadas (en torno al 41%) abordan la “mejora escolar” como tema de estudio y adicionalmente hay dos temas que son estudiados y que aportan una cantidad similar de investigaciones.

Por una parte, sobre la “calidad de la gestión escolar” y los “modelos de liderazgo” registrándose siete estudios en el periodo, correspondiendo a un (26%) en cada caso.

Cabe destacar que, en el total del periodo analizado (2006 – 2020), el Modo I (licitaciones del MINEDUC) financió un 83% estudios sobre “modelos de liderazgo” y un porcentaje menor (17%) financió estudios sobre “mejora escolar”, aspecto relevante dado que en los concursos con criterio académicos existe más del doble de los concursos adjudicados en este tema.

Adicionalmente, los datos muestran que no hubo estudios sobre el “ambiente escolar” y la “calidad de la gestión escolar” que fueran financiados mediante licitaciones del estado (0%). Por otra parte, destaca que las investigaciones sobre “mejora escolar” realizadas por el Modo II (híbrido del Estado y la Academia) se sitúan en un 57% y sobre “calidad de la gestión escolar” con un 29%. En el Modo III (academia) las investigaciones tratan mayoritariamente la “mejora escolar” (57%) y la “calidad de la gestión escolar” (29%).

El segundo análisis realizado a los proyectos de investigación sobre liderazgo educacional fue observar qué modelos de liderazgo educacional son relevantes en dichos estudios y cómo estos se distribuyen en los distintos tipos de mecanismos (Modos I, II y III) (Tabla 4).

Tabla 4

Porcentaje de estudios sobre liderazgo educacional según modelos de liderazgo educacional abordados y tipos de mecanismos de adjudicación (2006-2020)

Modelos de liderazgo	Modo I	Modo II	Modo III	Total
	Mineduc	Fonide	Fondecyt Fondef	
Lid. Distribuido	50%	29%	57%	48%
Lid. Instruccional	0%	57%	36%	33%
Lid. Transformacional	50%	14%	7%	19%
Total	100%	100%	100%	100%
	6	7	14	27

Fuente: Elaboración propia.

Las investigaciones sobre “liderazgo distribuido” (13) y “liderazgo instruccional” (9) abarcan todo el período de estudio, es decir, desde 2006 a 2020 contabilizando un total de 22 investigaciones que corresponden a un 81% del total. La cantidad de investigaciones sobre “liderazgo transformacional” están acotadas a un período menor de años que van desde el 2008 al 2012 contabilizándose 5 (19%) del total.

No obstante, los resultados dan cuenta que en prácticamente la mitad de las investigaciones (48%) destaca el “liderazgo distribuido” como modelo de liderazgo central en los estudios.

Es de interés señalar que las investigaciones con criterio estatal (Modo I) abordan el análisis de dos modelos de liderazgo, destacando de manera equitativa el “liderazgo distribuido” y el “liderazgo transformacional” (un 50% cada uno).

Por otro lado, existe una relativa diferencia en las investigaciones con criterio académico (Modos II y III) donde destacan dos tipos de liderazgos, el “liderazgo distribuido” (57%) y “liderazgo instruccional” (36% del total).

3.2 ¿Quiénes investigan?

La segunda interrogante se relaciona con los actores involucrados, es decir, los investigadores incumbentes y sus características (disciplina del primer autor, cantidad de investigaciones realizadas, grado académico e instituciones a las que pertenecen los investigadores).

Se analizó, en primer lugar, la disciplina del primer autor, la cantidad de investigaciones ejecutadas por los autores y el grado académico de estos. Posteriormente, se analizaron las instituciones a las que pertenecen los investigadores.

El primer análisis consistió observar cuál es la disciplina del primer autor y cómo se distribuye en los distintos tipos de mecanismos (Modos I, II y III) (Tabla 5).

Tabla 5

Porcentaje de estudios sobre liderazgo educacional según disciplina del primer autor y tipos de mecanismos de adjudicación (2006-2020)

Disciplina primer autor	Modo I	Modo II	Modo III	Total
	Mineduc	Fonide	Fondecyt Fondef	
Ciencias sociales	100%	100%	79%	89%
Educación	0%	0%	21%	11%
Total	100%	100%	100%	100%
	6	7	14	27

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de la disciplina de procedencia de los autores, es posible apreciar que los autores pertenecientes al área de las “ciencias sociales”, entiéndase sociología, y psicología, corresponden a un 89% del total, siendo la sociología la disciplina predominante con un 60% del 89%.

En los concursos donde el estado interviene, o bien, se asocian con él (Modo I, licitaciones MINEDUC y Modo II, híbrido del Estado y la Academia), se observa que 100% de los proyectos adjudicados, respectivamente, corresponden a investigadores de

estas disciplinas.

En cambio, en el Modo III (FONDECYT - FONDEF), pese a existir una mayor presencia de proyectos de liderazgo educacional presentados por profesionales del área de las “ciencias sociales” (79%), hay un 21% de profesionales provenientes del área de la “educación”, entiéndase profesores en filosofía, historia u otras disciplinas.

Junto a lo anterior, se exploró la cantidad de investigaciones ejecutadas por los autores. Es importante señalar que sólo tres investigadores han llevado a cabo más de un estudio sobre liderazgo educacional a través de alguno de los mecanismos estudiados.

El investigador con más investigaciones es Paulo Volante (4 investigaciones), seguido de Luis Ahumada (3) y luego Gonzalo Muñoz (2). De estos, se observa que 1 investigador (Luis Ahumada) ha realizado estudios sobre liderazgo educacional en un único tipo de modo de producción (FONDECYT), y que sólo uno de los autores (Paulo Volante) se ha adjudicado tres tipos de fondos (FONDECYT – FONDEF – FONIDE) en el periodo estudiado.

Otro aspecto relevante a mencionar es que la gran mayoría de los primeros autores de los estudios adjudicados por alguno de los tres mecanismos cuentan con el grado de doctor.¹

Así, de los seis estudios adjudicados por el Modo I (Licitaciones MINEDUC) para los que se encuentra información, en cuatro (80%) los investigadores principales cuentan con grado de doctor. En el caso del Modo II (FONIDE) y Modo III (FONDECYT - FONDEF), la tendencia a estar en posesión del grado de doctor es más marcada (100%).

Un segundo análisis de los proyectos de investigación sobre liderazgo educacional se relacionó con observar cuáles son las instituciones pertenecientes de los

¹ Se decidió analizar solo las características de los primeros autores de las investigaciones. Estos corresponden a los investigadores responsables o encargados de las investigaciones.

investigadores y cómo se distribuye en los distintos tipos de mecanismos (Modos I, II y III) (Tabla 6). Se realizó un análisis según el tipo de institución ejecutora de los proyectos, estableciendo una distinción entre universidades y centros de investigación.²

Tabla 6

Porcentaje de investigaciones sobre liderazgo educacional según institución ejecutora y tipos de mecanismos de adjudicación (2006-2020)

Institución ejecutora	Modo I	Modo II	Modo III	Total
	Mineduc	Fonide	Fondecyt Fondef	
Centro de estudios MINEDUC	67%	0%	0%	15%
Fundación Chile	0%	29%	0%	7%
CPEIP	17%	0%	0%	4%
Galerna consultores	0%	14%	0%	4%
Pont. Universidad Católica	0%	29%	29%	22%
Pont. Univ. Católica Valparaíso	0%	0%	43%	22%
Univ. Diego Portales	0%	14%	0%	4%
Univ. Alberto Hurtado	17%	14%	7%	11%
Univ. de Chile	0%	0%	7%	4%
Univ. de Concepción	0%	0%	7%	4%
Univ. de Tarapacá	0%	0%	7%	4%
Total	100%	100%	100%	100%
	6	7	14	27

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que un 70% de las investigaciones en el periodo 2006 – 2020 se ejecutaron por universidades y un 30% por centros de investigación, destacando dentro de estos el Centro de estudios del MINEDUC con 15% de ese 30%.

Hay una presencia destacada de dos universidades en las investigaciones sobre liderazgo educacional durante el periodo: la Pontificia Universidad Católica y la

² Al igual que con los autores, en el caso de las instituciones se decidió analizar solo a las instituciones principales.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso ambas con un 22% respectivamente. También tienen una importante participación la Universidad de Alberto Hurtado con un 11%.

Se observa que la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso ha realizado el 100% de las investigaciones en el Modo III (Licitaciones FONDECYT – FONDEF), a diferencia de la Pontificia Universidad Católica que se ha adjudicado investigaciones los Modos II y III (un 50% en cada Modo). Solo la Universidad de Alberto Hurtado es la única universidad que ha diversificado sus procesos de conocimiento en los tres modos: 17% en Modo I, 14% en el Modo II y 7% en el Modo III.

Finalmente, en el Modo I (licitaciones del MINEDUC) destacan las investigaciones del Centro de estudios MINEDUC (67%); en el Modo II (híbrido del Estado y la Academia) la Fundación Chile y la Pontificia Universidad Católica comparten el mayor porcentaje de investigaciones adjudicadas (29%) respectivamente; y el Modo III destaca la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso con un 43% de las investigaciones.

3.3 ¿Cómo se investiga?

La última pregunta de esta investigación sobre de los modos de producción de conocimiento en liderazgo educacional se sitúa en las características de la investigación que se ha realizado en este campo de análisis.

Se analizó el objetivo principal de las investigaciones, el procedimiento metodológico y el uso de la autocita.

En cuanto al primer análisis de los proyectos de investigación sobre liderazgo educacional fue observar cuál es objetivo principal que se pretende resolver y cómo se distribuye en los distintos tipos de mecanismos (Modos I, II y III) (Tabla 7).

Tabla 7

Porcentaje de investigaciones sobre liderazgo educacional según objetivo y tipos de mecanismos de adjudicación (2006-2020)

Objetivo	Modo I	Modo II	Modo III	Total
	Mineduc	Fonide	Fondecyt Fondef	
Comprender	53%	52%	39%	45%
Analizar	11%	12%	8%	10%
Aplicar	0%	8%	12%	9%
Sintetizar	16%	12%	25%	20%
Evaluar	21%	16%	15%	17%
Total	100%	100%	100%	100%
	19	25	59	103

Fuente: Elaboración propia.

Las investigaciones analizadas tienen como objetivo principal “comprender” alguna situación puntual correspondiendo a un 45% del total. El segundo objetivo que destaca en las investigaciones es el de “sintetizar” con 20% y “evaluar” con un 17% del total.

Se observan diferencias parciales en el procedimiento de ejecución de los objetivos asociados a la habilidad cognitiva “comprender” en los distintos modos de producción.

En el Modo I (Licitaciones MINEDUC) y el Modo II (hibrido del Estado y la Academia) las investigaciones se concentran en los desarrollos objetivos relacionados con la “comprender” con un 53% y un 52% respectivamente. En el Modo III (Licitaciones FONDECYT – FONDEF) también se observan investigaciones que pretenden “comprender”, pero con un porcentaje más bajo (39%).

Es importante señalar que para la Academia (Modo III) el segundo objetivo en nivel de importancia presente en sus investigaciones corresponde a “sintetizar” (25%). A diferencia con el Modo I y II que es el de “evaluar”.

El segundo análisis de los proyectos de investigación sobre liderazgo educacional se relacionó con observar cuál es procedimiento metodológico o tipo de metodología empleada y cómo se distribuye en los distintos tipos de mecanismos (Modos I, II y III) (Tabla 8).

Tabla 8

Porcentaje de investigaciones sobre liderazgo educacional según procedimiento de investigación y tipos de mecanismos de adjudicación (2006-2020)

Procedimiento de investigación	Modo I	Modo II	Modo III	Total
	Mineduc	Fonide	Fondecyt Fondef	
Cualitativo	33%	0%	29%	22%
Cuantitativo	50%	14%	36%	33%
Mixto	17%	86%	36%	44%
Total	100%	100%	100%	100%
	6	7	14	27

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que el procedimiento mixto de análisis es el predominante con un 44% en el total de las investigaciones sobre liderazgo educacional.

Las investigaciones con metodología cuantitativa predominan en el Modo I (con criterio estatal) con un 50% del total. El uso de metodologías mixtas se da predominantemente en el Modo II (FONIDE) con un 86%. En el caso del Modo III (FONDECYT – FONDEF) el análisis cuantitativo y mixto tienen un 36% respectivamente.

El tercer análisis de los proyectos de investigación sobre liderazgo educacional se relacionó con observar el uso de la autocita y cómo se distribuye en los distintos tipos de mecanismos (Modos I, II y III) (Tabla 9).

Tabla 9

Porcentaje de investigaciones sobre liderazgo educacional según uso de autocita y tipos de mecanismos de adjudicación (2006-2020)

Uso de autocita	Modo I	Modo II	Modo III	Total
	Mineduc	Fonide	Fondecyt Fondef	
Sin autocita	100%	43%	64%	67%
Entre 1 y 5 autocitas	0%	43%	36%	30%
Más de 5 autocitas	0%	14%	0%	4%
Total	100%	100%	100%	100%
	6	7	14	27

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que de todas las investigaciones casi el 70% no realiza ningún tipo de autocita. Sumado a lo anterior, hay una diferencia no menor en el uso de este recurso entre los distintos mecanismos.

Finalmente, no se observaron autocitas en las investigaciones con criterio estatal (Modo I). En las investigaciones del Modo II se observa una considerable dispersión en el uso de autocitas y en los proyectos de investigación del Modo III mayoritariamente no se observa el uso de la autocita (64%).

Teniendo en cuenta el resumen de los hallazgos mencionados en este capítulo (Anexo 2) se procederá a realizar una discusión de ellos con el fin de llegar a conclusiones significativas respecto de la producción de conocimiento científico en liderazgo educacional en Chile.

CAPÍTULO IV: CONCLUSIÓN

4.1 Discusión final

Los resultados presentados en esta investigación señalan que el campo de la investigación en liderazgo educacional es un proceso que tiene una movilidad restringida, lo que se expresa por el bajo crecimiento del número de investigaciones que se han realizado en período de estudio. Esto se ve reforzado especialmente cuando los hallazgos se comparan con otras investigaciones como las realizadas por el CIDE (2007) y por Soto (2012).

La investigación realizada por el CIDE da cuenta de un estado del arte de la investigación y desarrollo en educación en Chile abarcando el período 1995 – 2007, observando que del total de investigaciones realizadas tanto por el Modo 1, II y III solo un 5,3% tenían como centro de análisis la función directiva o gestión escolar. Esto es posteriormente corroborado por otro estudio que analiza veinte años de investigación escolar en Chile durante el período 1990 – 2010 planteando en uno de los aspectos concluidos que “llama la atención la baja presencia de trabajos sobre temas históricos, especialmente, los referidos a problemas políticos y de la gestión del sistema escolar” (Soto, 2012).

A la luz de lo anterior, el campo de investigaciones sobre liderazgo educacional se puede ver como un espacio focalizado de estudios desarrollados por unos pocos especialistas, que todavía se encuentra alejado de un proceso de consolidación y complejización haciendo una comparación con las investigaciones en el ámbito de las políticas educacionales Villalobos et al. (2016). Por ende, no puede ser considerado, a diferencia de otros campos de estudio como el de las políticas públicas, un espacio donde diversos actores, tanto individuales como colectivos, compitan por espacios de poder (Bourdieu, 2008).

Lo que se observa para el caso específico de la producción de conocimiento en

liderazgo educacional en Chile, es que, primero, el volumen de investigaciones fluctuó entre 0 y 5 entre los años 2006 – 2017. Sin embargo, en el período de los años 2018 a 2020 solo se registró una investigación.

Segundo, en la relación binaria Modo I (estado) y Modo III (academia), este último se presenta como actor relevante de producción de conocimientos generando un mayor número de investigaciones que el estado, pese a que en otros estudios esto es a la inversa (Briones, 1990) y contradice lo mostrado por Garretón et al. (2010) respecto de la producción de las ciencias sociales, que coloca al estado como el principal agente de producción de conocimiento respecto del ámbito educativo.

Y tercero, si se establece una segunda relación, ahora entre concursos con criterio estatal (Modo I y II), es decir, la suma de investigaciones estatales e híbridas (estatal mediado por la academia) y concursos solo con criterio académico (Modo III), observamos una relativa igualdad en ambos, pero con una leve incidencia de Academia (52%) por sobre la suma del Modo I y II (48%).

Respecto de la primera pregunta formulada en esta investigación, el contenido de las investigaciones, y específicamente, la centralidad de temáticas investigadas destaca en el ámbito del liderazgo educacional la “mejora escolar” siendo la academia (Modo III) donde más investigaciones se realizan.

Esto podría deberse a la influencia que han tenido los estudios internacionales al demostrar que el liderazgo educacional tiene una incidencia muy relevante en el mejoramiento de las escuelas y en el aprendizaje de los estudiantes (Weinstein, 2011; Horn y Marfán, 2010; Scheerens, 2012; Leithwood et al., 2006; Hallinger y Heck, 1998). En efecto, el liderazgo educacional sería la segunda variable más influyente en el desempeño de los estudiantes luego del impacto de los docentes en el aula (Day et al., 2009).

En cuanto a los temas: “calidad de la gestión escolar y “modelos de liderazgo”, ambos concentran un segundo foco de interés en el ámbito del liderazgo educacional,

especialmente para el estado (Modo I) y la mediación de la academia. Esto podrían dar cuenta de un cambio de foco en las investigaciones motivados por los antecedentes planteados en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015) y los lineamientos señalados por la OECD (2016).

Es necesario mencionar que en el estudio realizado el modelo de liderazgo educacional predominante es el distribuido, evidenciándose un alza de investigaciones sobre el liderazgo instruccional. Esto coincide por lo señalado en TALIS (2013) donde habría una tendencia hacia un modelo de “liderazgo integrado” por parte de los directores en Chile, que es altamente distribuido entre los miembros de la comunidad educativa (MINEDUC, 2017; OECD, 2016; Contreras, 2017).

El alza de investigaciones sobre liderazgo instruccional se podría deber a las numerosas pruebas del impacto que provoca esta modalidad de liderazgo en la escuela (Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Leithwood y Jantzi, 2008). Además, el uso de apropiadas herramientas de medición y correctas metodologías desarrolladas para el liderazgo instruccional (Hallinger, 2013; Hallinger y Murphy, 1985; Fromm, Hallinger, Volante y Wang, 2017) permitirían tener efectos más relevantes y de interés científico.

Importante a destacar es que las investigaciones realizadas por la academia (Modo III) y las del modo II (híbrido mediado por la academia) presentan un bajo interés por el análisis del liderazgo transformacional, pudiendo ser un efecto del estudio realizado por Robinson et al. (2008) que da cuenta, por medio de un meta-análisis, que el efecto promedio de liderazgo instruccional en los resultados de los estudiantes fue de tres a cuatro veces mayor que el del liderazgo transformacional.

Por otro lado, la segunda pregunta de nuestra investigación pretendió visualizar cuáles son las disciplinas de los investigadores y las instituciones participantes en los modos de producción de conocimiento de liderazgo educacional.

En cuando al primer punto, el área de las ciencias sociales, particularmente la sociología (60%), tiene una fuerte presencia en los investigadores del campo del liderazgo educacional pudiendo ser un indicio de la colaboración de otras disciplinas en

el ámbito de la educación, lo que se puede observar en otras áreas del saber donde se ve la presencia de diversas disciplinas que interactúan.

Se destaca que en los tres Modos hay una presencia cercana al 100% de investigadores con el grado de doctor, siguiendo la lógica del requisito que se solicita a los investigadores para dirigir estos proyectos en los Modos II (FONIDE) y III (FONDECYT y FONDEF).

Cabe mencionar en este punto, que del total de investigadores analizados solo hay tres que tiene un número mayor de estudios en el área, siendo el Dr. Paulo Volante el más productivo a nivel país y por un período más extenso de años.

Respecto de las instituciones que concentran mayores investigaciones corresponden a dos universidades tradicionales 44% del total y una universidad privada 11% del total que tradicionalmente han centrado su foco investigativo en el área del liderazgo escolar.

A partir de lo anterior, el que un gran porcentaje de las investigaciones sobre liderazgo escolar las realicen universidades, permite advertir que su producción de conocimiento en Chile tiene una posición centralizada en la academia.

En este sentido, la Universidad Alberto Hurtado ha diversificado las investigaciones en los tres modos, lo que podría estar dando cuenta de distintos énfasis que coloca esta universidad en los tipos de investigación de la producción científica.

Finalmente, la tercera pregunta planteada en esta investigación, pretendió dar cuenta de cuáles son las características de las investigaciones, puntualmente, los objetivos principales, los procedimientos metodológicos y el uso de la autocita en los modos de producción de conocimiento de liderazgo educacional.

En cuanto a los objetivos que perseguían las investigaciones, el objetivo “comprender” determinados fenómenos respecto del liderazgo educacional es el más utilizado (47%). Esta habilidad cognitiva tiene como finalidad el entendimiento

demostrativo de hechos e ideas (Bloom, 1956). Si bien este dato coincide con la tendencia observada en las décadas anteriores (Briones, 1990), es posible percibir un aumento de otros objetos de investigación sobre liderazgo educacional como la “síntesis” (20%) y la “evaluación” (17%) que corresponden al desarrollo de habilidades cognitivas más complejas.

Si bien el desarrollo del objetivo “comprender” está presente de manera transversal en los tres modos de producción de conocimientos sobre liderazgo educacional, los Modos I (estatal) y Modo II (híbrido mediado por la academia) incorporan el objetivo de “evaluar”, lo que da cuenta de la necesidad de contar con argumentos para poder emitir juicios de valor (Bloom, 1956) respecto del uso de ciertos criterios o normas presentes.

En cuanto a los procedimientos o metodologías de investigación observados entre los distintos mecanismos, los hallazgos revelan el empleo predominante de metodologías mixtas (cuantitativas y cualitativas) en los Modos II (híbrido mediado por la academia) y Modo III (academia).

En un segundo lugar de importancia está el uso exclusivo de metodologías cuantitativas en el Modo I (estado) y Modo III (academia) coincidiendo con lo planteado por Soto (2012). En este estudio sobre la investigación en educación escolar en Chile entre los años 1990 – 2010 se da cuenta que “en las investigaciones provenientes del sector gubernamental y las universidades predomina claramente el paradigma empírico-positivista. Hay tendencia a emplear metodologías descriptivas cuantitativas y experimentales” (p.75).

Por otro lado, llama particularmente la atención que en el caso del Modo III (academia) el análisis cuantitativo y mixto tengan un 36% respectivamente, lo que podría ser un indicio de especialización de los investigadores, y donde son especialmente relevantes el empleo de las entrevistas y encuestas.

Finalmente, respecto del uso de autocitas o referencias que hacen los autores de

sus investigaciones anteriores en las investigaciones que fueron analizadas en esta investigación se constató que el 67% no las presenta. Esto podría dar cuenta que en la medida que hay un mayor uso de autocitación el nivel de especialización de la práctica investigativa sería también mayor. Sin embargo, no existe tal grado de especialización académica en este campo investigativo del liderazgo educacional, coincidiendo con lo señalado por Garretón et al. (2010) en cuanto a lo que acontece en las investigaciones de las ciencias sociales y las políticas públicas en Chile.

Por el contrario, de las investigaciones del Modo II (híbrido mediado por la academia) se observa una considerable dispersión en el uso de autocitas, pudiendo este ser un signo de que en el centro del campo existe una búsqueda de autovalidación.

4.2 Conclusiones

Esta investigación adoptó un modelo epistémico de análisis que se centró en los modos de producción de conocimiento científico en liderazgo educacional en Chile durante los últimos catorce años.

Se concluye que existe una clara diferencia en el foco de las investigaciones, la forma de realizarlas y quienes la ejecutan. Entre los dos actores principales de producción de conocimiento (estado y academia), las investigaciones en el área del liderazgo educacional en Chile presentan una movilidad restringida producto del bajo crecimiento del número de investigaciones que se han realizado en período de estudio.

En la relación establecido entre el Modo I (estado) y Modo III (academia), este último se presenta como actor relevante de producción de conocimientos generando un mayor número de investigaciones que el estado. Esto se podría entender porque el estado no busca promover el conocimiento científico, lo que sí ocurre ampliamente en la academia. El estado tiene una visión más pragmática u operativa a través de la promoción de investigaciones que se dirijan al desarrollo del conocimiento práctico y que potencien las habilidades necesarias para el correcto desempeño del liderazgo

educacional.

Si bien la academia ha presentado un mayor interés por realizar investigaciones sobre liderazgo educacional en el país, en los últimos tres años el registro de investigaciones es prácticamente nulo. El aumento que se observaba en los años anteriores, pese a no tener un volumen elevado, no logra mantenerse en el tiempo.

Esta investigación dio cumplimiento al objetivo central que era analizar las investigaciones sobre liderazgo educacional realizadas en Chile entre 2006 y 2020 y los objetivos específicos de dar cuenta del número de los proyectos de investigación, mencionar el contenido de dichas investigaciones, señalar a los actores involucrados y mostrar las características más relevantes de estas investigaciones según el objetivo, el procedimiento de investigación y uso de autocita y los tipos de mecanismos de adjudicación entre 2006 y 2020.

Finalmente, este estudio se valida como un aporte relevante en esta área del liderazgo educacional en Chile, que muestra una aparente fase de desarrollo y una incipiente movilidad en sus procesos que esperablemente debe ser desarrollada. Esto es sobre todo relevante dada la evidencia del retroceso de las investigaciones en los últimos tres años.

4.3 Limitaciones y proyecciones del estudio

Debido a la situación sanitaria del país no se pudo acceder a dos informes finales, previos al año 2018, por encontrarse en formato papel en el Archivo Nacional, institución que se ha mantenido cerrada al acceso de público. Además, tres informes finales, previos al año 2018, no se habían finalizado y ANID estaba a la espera de su entrega, ya que los plazos de envío habían excedido lo que consignaban las bases del concurso.

No obstante, se considera que estos cinco informes finales no contemplados en esta investigación no alterarían de manera significativa los hallazgos, ya que su

porcentaje de incidencia es bajo y la limitación del análisis sólo se refiere a los objetivos señalados anteriormente.

Finalmente, a la luz de este estudio se hace necesario profundizar y realizar una constante actualización respecto de la producción de conocimiento científico en educación y, especialmente, en liderazgo educacional en Chile, debido a la relevancia que tiene este aspecto en la educación del país y a la potencialidad que presenta para las políticas públicas y para otros investigadores el seguir aportando con el estudio y la investigación de este tema.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, W. y Carreño, C. (2013). Modo 3 de producción de conocimiento: implicaciones para la universidad de hoy. *Revista de la Universidad de La Salle*, 61, 67-87.
- Ahumada, L. (2009). *El funcionamiento del equipo directivo en los centros educativos y su relación con la implementación de un sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar (SACG)*. (Informe final). Recuperado de: <https://repositorio.conicyt.cl/>
- Ahumada, L. (2012). *Liderazgo y aprendizaje organizacional en el contexto de la implementación de planes de mejoramiento educativo*. (Informe final). Recuperado de: <https://repositorio.conicyt.cl/>
- Ahumada, L. (2015). *Prácticas de liderazgo de directores(as) y equipos directivos de establecimientos educacionales en las áreas de gestión del currículum, convivencia escolar y gestión de recursos: su incidencia en el área de resultados*. (Informe final). Recuperado de: <https://repositorio.conicyt.cl/>
- Aravena, F. & Hallinger, P. (2017). Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991-2017. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-19.
- Apablaza, M. (2015). El orden en la producción de conocimiento: Normatividades en la educación chilena en torno a diversidad. *Estudios Pedagógicos*, XLI, N° Especial, 253-266.
- Ascorra, M. A. (2017). *La gestión del ambiente escolar en escuelas municipales vulnerables y no selectivas: interacciones positivas entre rendimiento y ambiente escolar*. (Informe final). Recuperado de: <https://repositorio.conicyt.cl/>
- Asún, D. (2008). *Análisis de áreas y dimensiones de la gestión directiva que inciden en el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar en establecimientos educacionales municipalizados de la región de Valparaíso*. (Informe final). Recuperado de: <https://centroestudios.mineduc.cl/>
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I, The cognitive domain*. Nueva York, David McKay & Co.
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Barcelona, Eudeba.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Buenos aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1984). *La reproducción. elementos para una teoría de la*

Enseñanza. Madrid, Popular.

Bridges, E., (1982). Research on the school administrator: The state-of-the-art 1967–1980. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 12–33.

Briones, G. (1990). *Generación, diseminación y utilización del conocimiento en educación*. Santiago, Flacso.

Brunner, J. J. (1985). La participación de los centros académicos privados. *Centro de estudios públicos*, 9, 1-12.

Brunner, J. J. (1993). ¿Contribuye la investigación social a la toma de decisiones? *Revista colombiana de educación*, 27.

Brunner, J. J. y Salazar, F. (2009). La investigación educacional en Chile: una aproximación bibliométrica no convencional. *Documento de trabajo*, N° 1, Santiago, Centro de políticas comparadas de educación.

Candia, E. (2012). *La escuela como organización: principales líneas de investigación*. (Informe final). Recuperado de: <http://cedoc.mineduc.cl/>

Campbell, R. F., & Faber, C. (1961). Administrative behavior: Theory and research. *Review of Educational Research*, 31(4), 353–367.

Carbone, R. (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile*. (Informe final). Recuperado de: <http://cedoc.mineduc.cl/>

Centro de Investigación y Desarrollo (2007). *Estado del arte de la investigación y desarrollo en educación en Chile*. Santiago, Ministerio de educación.

Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la educación*, 35, 131-164.

Clarke, S. & O'Donoghue, T. (2017). Educational leadership and context: A rendering of an inseparable relationship. *British Journal of Educational Studies*, 65(2), 167–182.

Cook, T. & Reichardt, Ch. (2005). *Métodos de investigación cualitativa en investigación evaluativa*. Quinta Edición. Ediciones Morata. Madrid.

Contreras, D. (2017). Liderazgo escolar en Chile: una mirada a las prácticas directivas. *Centro de Estudios MINEDUC*, 34, 3-5.

Corvalán, A. (2012). El campo educativo. ensayo sociológico sobre su diferenciación y

complejización creciente en Chile y América Latina. *Estudios pedagógicos*, 38(2), 287-298.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kington, A. (2009). The impact of school leadership on pupil outcomes - final report. *Research Report RR108*, Department for Children, Schools and Families.

Fernández, F. (2011). *Caracterización de los directores escolares en Chile*. (Informe final). Recuperado de: <http://cedoc.mineduc.cl/>

Fromm, G., Hallinger, P., Volante, P., & Wang, W. C. (2017). Validating a Spanish version of the PIMRS: Application in national and cross-national research on instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 419-444.

Funtowicz, S. & Ravetz, J. (1993). *Epistemología política. ciencia con la gente*. Buenos Aires, Centro editor de América Latina.

Funtowicz, S. & Ravetz, J. (2000). *La ciencia posnormal: ciencia con la gente*. Barcelona: Icaria-antrazyt.

Galarza, D., Suasnabar C. y Merodo A. (2007). Los organismos intergubernamentales e internacionales, en Palamidessi M., Suasnabar C. y Galarza D. (comps.), *Educación, conocimiento y política: Argentina 1983-2003*. Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)/Manantial, 135-148.

Gallegos, M., Berra, M., Benito, E. y López, W. (2014). Las nuevas dinámicas del conocimiento científico y su impacto en la psicología Latinoamericana. *Psicoperspectivas*, 13(3), 106-117.

Garretón, M. A. (1978). Proyecto científico social y proyecto sociopolítico: esquema para una revisión crítica de la sociología en Chile. *Revista ensayos*, 1, 43-63.

Garretón, M. A. (1989). La evolución de las ciencias sociales en Chile y su internacionalización. Una síntesis. *Documento de trabajo*, 432, Santiago, Flacso.

Garretón, M. A. (2005). Las ciencias sociales en Chile. institucionalización, ruptura y renacimiento. *Social sciences in Latin America*, 44(2), 1-40.

Garretón, M. A. (2015). *Las ciencias sociales en la trama de Chile y América Latina*. Santiago, LOM.

- Garretón, M. A., Cruz, M. A. y Espinoza, F. (2010). Ciencias sociales y políticas públicas en Chile: qué, cómo y para qué se investiga en el estado. *Sociologías*, 12(24), 76-119.
- Gibbons, M., Limoges, C., Noworty, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge. the dynamics of science and research in contemporary society*. Londres, Thousand oaks.
- Guazzini, C. (2011). *Estado del arte: núcleo liderazgo directivo*. (Informe final). Recuperado de: <http://cedoc.mineduc.cl/>
- Gumus, S., Bellibas, MS., Esen, M. & Gumus, E. (2016). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 1–8.
- Hallinger P. (2013). A conceptual framework for reviews of research in educational leadership and management. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 126–149.
- Hallinger, P. (2016). *Bringing context out of the shadows of leadership*. *Educational Management Administration & Leadership*. Epub ahead of print 2, December 2016.
- Hallinger, P. & Hammad, W. (2017). Knowledge production on educational leadership and management in Arab societies: A systematic review of research. *Educational Management Administration & Leadership*. DOI: 1741143217717280.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32, 5-44.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980 - 1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2).
- Hallinger, P. & Kovacevic, J. (2019). A Bibliometric Review of Research on Educational Administration: Science Mapping the Literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, XX(X), 1–35.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary School Journal*, 86(2).
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M.P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México, McGraw Hill Educación.

- Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.
- Kreimer, P. y Zabala, J. (2007). Producción de conocimientos científicos y problemas sociales en países en desarrollo. *Nómadas*, 27, 110-122.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. teoría y práctica*, Barcelona, Paidós.
- Leithwood, K. (2005). Understanding successful principal leadership: Progress on a broken front. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 619–629.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile, Fundación Chile.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: the contribution of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. London, UK: Department for Education and Skills.
- Leithwood, K. & Sun, J. (2018). Academic culture: a promising mediator of school leaders' influence on student learning, *Journal of Educational Administration*, 56(3), 350-363.
- Leyton, C. (2006). *Autonomía en la toma de decisiones y organización escolar: su relación con el desempeño escolar*. (Informe final). Recuperado de: <https://centroestudios.mineduc.cl/>
- López, P. (2015). *Liderazgo distribuido en instituciones de enseñanza primaria: sus antecedentes y efectos en el incremento de la mejora escolar*. (Informe final). Recuperado de: <https://repositorio.conicyt.cl/>
- Mancinas, R., Romero, L. y Aguaded, I. (2016). Problemas de la divulgación de las investigaciones en Comunicación en revistas de alto impacto en español, *Revista Faro Fractal*, 1(23), 2-13.
- Manzi, J. (2014). *Análisis sobre valoraciones, comprensión y uso del SIMCE por parte de directores escolares de establecimientos subvencionados*. (Informe final). Recuperado de: <https://centroestudios.mineduc.cl/>

- Marfán, J. (2012). *Estudio comparado de liderazgo escolar: aprendizajes para Chile a partir de los resultados PISA 2009*. (Informe final). Recuperado de: <https://centroestudios.mineduc.cl/>
- Mertkan, S., Arsan, N., & Inal Cavlan, G. (2017). Diversity and equality in academic publishing: The case of educational leadership. *A Journal of Comparative and International Education*, 47(1), 46–61.
- Ministerio de Educación (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. CPEIP.
- Ministerio de Educación (2018). *Política de Fortalecimiento del Liderazgo Escolar*. División de Educación General.
- Muñoz, G. (2009). *Inducción de directores en el sistema escolar*. (Informe final). Recuperado de: <http://cedoc.mineduc.cl/>
- Muñoz, G. (2010). *Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuestas de política*. (Informe final). Recuperado de: <https://centroestudios.mineduc.cl/>
- Muñoz-García, A. L., Queupil, J. P., Bernasconi, A., y Véliz, D. (2019). La investigación en educación superior en Chile: Una perspectiva sobre patrones de publicación y temas emergentes. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(100), 2-33.
- OECD (2016). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2013*. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258341>.
- Olssen, M. & Peters, M. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism, *Journal of education policy*, 20(3), 313-345.
- Oplatka, I. (2004). The principalship in developing countries: Context characteristics and reality. *Comparative Education*, 40(3), 427–448.
- Padrón, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *Cinta de Moebio*, 28, 1-28.
- Palamidessi, M. (2008). Producción de conocimientos y toma de decisiones en educación, *Serie “Proyectos Nexos: Conectando saberes y prácticas para el diseño de la política educativa provincial”*. Documento Nro. 6, CIPPEC, Buenos Aires.
- Pedraja, L. (2012). *Diseño y evaluación de un modelo integrativo de las variables estilos*

de liderazgo, gestión de recursos humanos y resultados de la prueba de selección universitaria. (Informe final). Recuperado de: <https://repositorio.conicyt.cl/>

Pekkola, E. (2014). Academic work revised: from dichotomies to a typology. *Workplace*, 23, 11-22.

Pérez, M. V. (2008). *Valoración de un programa de mejoramiento de la calidad de la gestión directiva de centros educativos que atienden población de mayor vulneración social.* (Informe final). Recuperado de: <https://repositorio.conicyt.cl/>

Pont, B., Nusche D. & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Paris, OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>.

Ramos, C., Canales, A. y Palestini, S. (2008). El campo de las ciencias sociales en Chile: ¿Convergencia disciplinar en la construcción del objeto de estudio? *Cinta de Moebio*, 33, 171-194.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.

Robinson, V. M. J., Honepa. M. & Lloyd, C. A., (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why*. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]: New Zeland Ministry of Education.

Scheerens, J. (2012). Summary and conclusion: Instructional Leadership in schools as loosely coupled organizations. En J. Scheerens (Ed.), *School Leadership Effects Revisited. Review and Meta-Analysis of Empirical Studies* (pp. 131-152). Dordrecht: Springer.

Servat, B. (2017). *Gestión directiva de liceos de enseñanza media técnico profesional y logro de objetivos académicos. diagnóstico y propuesta de sistema de estrategias de gestión, innovadoras e inclusivas.* (Informe final). Recuperado de: <https://repositorio.conicyt.cl/>

Soto, F. (2012). Veinte años de investigación en educación escolar en Chile 1990 – 2010. *Centro de estudios MINEDUC*, 73-75.

Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2006). El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. *Revista de Educación y Pedagogía*, 18(46), 59-77.

TALIS (2013). *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Ministerio de educación, cultura y deporte, Secretaría de Estado de Educación,

Formación Profesional y Universidades, Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Urbina, C. (2017). *El agenciamiento colectivo en los procesos de mejora educativa*. (Informe final). Recuperado de: <https://repositorio.conicyt.cl/>

Vásquez, A. (2007). *Directores para Chile*. (Informe final). Recuperado de: <https://repositorio.conicyt.cl/>

Vega, A., Cisterna, V. y Morales, C. (2017). Cuarenta años de producción científica en Chile: radiografía de la realidad investigativa en educación. *Poiésis*, 11(19), 157 – 172.

Villalobos, C., Band, A, Torres, M. y González, G. (2016). Lógicas y modos de producción de conocimiento en política educativa. Análisis de la investigación producida en Chile (2000-2011). *Revista CTS*, 11(33), 9-32.

Vizcarra, H. (2009). *Cómo cambian las escuelas: gestión de las estrategias y dinámicas del cambio*. (Informe final). Recuperado de: <https://repositorio.conicyt.cl/>

Volante, P. (2013). *Validación de proceso de assessment center para la selección de directivos escolares*. (Informe final). Recuperado de: <https://centroestudios.mineduc.cl/>

Volante, P. (2015). *Influencia del liderazgo instruccional en motivación y logro académico en estudiantes secundarios*. (Informe final). Recuperado de: <https://repositorio.conicyt.cl/>

Volante, P. (2017). *Prototipo y validación de una plataforma virtual de evaluación de competencias directivas de liderazgo instruccional para contextos escolares basado en métodos de análisis de desempeño directivo*. (Informe final). Recuperado de: <https://centroestudios.mineduc.cl/>

Volante, P. (2018). *Análisis, modelamiento y transferencia de prácticas situadas en contexto organizacional a través de simulaciones en la toma de decisiones de directivos y líderes escolares*. (Informe final). Recuperado de: <https://repositorio.conicyt.cl/>

Weinstein, J. (2016). *El primer año de los directores novatos. orientaciones para un programa de inducción profesional*. (Informe final). Recuperado de: <https://centroestudios.mineduc.cl/>

Weinstein, J., y Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago: CEPPE y Fundación Chile.

Zion, M. V. (2015). "Discursos sobre los modos de producción de conocimientos y nuevas Demandas". *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXII Jornadas de Investigación, XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

ANEXO 1

Información específica de las fuentes.

Año	Concurso	Nombre primer autor	Título de la investigación
2006	FONIDE	Cristian Leyton	Autonomía en la toma de decisiones y organización escolar: su relación con el desempeño escolar.
2007	FONDEF	Alberto Vásquez	Directores para Chile.
2008	FONDECYT	María Victoria Pérez	Valoración de un programa de mejoramiento de la calidad de la gestión directiva de centros educativos que atienden población de mayor vulneración social.
2008	FONIDE	Domingo Asún	Análisis de áreas y dimensiones de la gestión directiva que inciden en el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar en establecimientos educacionales municipalizados de la región de Valparaíso.
2008	MINEDUC	Ricardo Carbone	Situación del liderazgo educativo en Chile.
2009	FONDECYT	Luis Ahumada	El funcionamiento del equipo directivo en los centros educativos y su relación con la implementación de un sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar (SACG).
2009	FONDECYT	Hilda Vizcarra	Cómo cambian las escuelas: gestión de las estrategias y dinámicas del cambio.
2009	MINEDUC	Gonzalo Muñoz	Inducción de directores en el sistema escolar.
2010	FONIDE	Gonzalo Muñoz	Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuestas de política.
2011	MINEDUC	Franco Fernández	Caracterización de los directores escolares en Chile.
2011	MINEDUC	Carla Guazzini	Estado del arte: núcleo liderazgo directivo.
2012	FONDECYT	Liliana Pedraja	Diseño y evaluación de un modelo integrativo de las variables estilos de liderazgo, gestión de recursos humanos y resultados de la prueba de selección

			universitaria.
2012	FONDECYT	Luis Ahumada	Liderazgo y aprendizaje organizacional en el contexto de la implementación de planes de mejoramiento educativo.
2012	FONIDE	Javiera Marfán	Estudio comparado de liderazgo escolar: aprendizajes para Chile a partir de los resultados PISA 2009.
2012	MINEDUC	Eduardo Candia	La escuela como organización: principales líneas de investigación.
2013	FONIDE	Paulo Volante	Validación de proceso de assessment center para la selección de directivos escolares.
2014	FONIDE	Jorge Manzi	Análisis sobre valoraciones, comprensión y uso del SIMCE por parte de directores escolares de establecimientos subvencionados.
2015	FONDECYT	Paulo Volante	Influencia del liderazgo instruccional en motivación y logro académico en estudiantes secundarios.
2015	FONDECYT	Luis Ahumada	Prácticas de liderazgo de directores(as) y equipos directivos de establecimientos educacionales en las áreas de gestión del currículum, convivencia escolar y gestión de recursos: su incidencia en el área de resultados.
2015	FONDECYT	Pablo López	Liderazgo distribuido en instituciones de enseñanza primaria: sus antecedentes y efectos en el incremento de la mejora escolar.
2016	FONIDE	José Weinstein	El primer año de los directores novatos. orientaciones para un programa de inducción profesional.
2017	FONDECYT	Carolina Urbina	El agenciamiento colectivo en los procesos de mejora educativa.
2017	FONDECYT	María Eugenia Ascorra	La gestión del ambiente escolar en escuelas municipales vulnerables y no selectivas: interacciones positivas entre rendimiento y ambiente escolar.
2017	FONDECYT	Berta Servat	Gestión directiva de liceos de enseñanza media técnico profesional y logro de objetivos académicos. diagnóstico y propuesta de sistema de estrategias de gestión, innovadoras e inclusivas.

2017	FONDEF	Paulo Volante	Prototipo y validación de una plataforma virtual de evaluación de competencias directivas de liderazgo instruccional para contextos escolares basado en métodos de análisis de desempeño directivo.
2017	MINEDUC	David Contreras	Liderazgo escolar en Chile: una mirada a las prácticas directivas.
2018	FONDECYT	Paulo Volante	Análisis, modelamiento y transferencia de prácticas situadas en contexto organizacional a través de simulaciones en la toma de decisiones de directivos y líderes escolares.

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 2

Hallazgos relevantes del estudio.

1. Características del corpus.	1. Hay un total de 27 investigaciones relacionadas con producción de conocimiento de liderazgo educacional en Chile durante el 2006 – 2020. 2. Primer período 2006 y 2007: 2 investigaciones equivalentes a un 7,4% del total. 3. Segundo período 2008 y 2017: 22 investigaciones equivalentes a un 89% del total. 4. Tercer período 2018 y 2020: 1 investigación equivalente a un 3,6% del total. 5. Año con más investigaciones: 2017 (5 correspondiente a un 19% del total). 6. Total de investigaciones adjudicadas con los tres modos de producción de conocimiento: - Modo I - Licitaciones MINEDUC: 6 estudios correspondiendo a un 20% del total. - Modo II - Concurso FONIDE: 7 estudios correspondiendo a un 25% del total. - Modo III - Concursos FENDECYT – FONDEF: 14 estudios correspondiendo a un 55% del total. 7. La participación de la academia es absolutamente central en los modos de producción de conocimiento sobre liderazgo educacional en país en el período 2006 – 2020.
2. Contenido de las investigaciones (¿Qué se investiga?).	1. Áreas temáticas que más se abordaron en las investigaciones: “mejora escolar” (41%), “calidad de la gestión escolar” (26%) y los “modelos de liderazgo” (26%). 1.2. Total de áreas temáticas en las investigaciones adjudicadas con los tres modos de producción de conocimiento: - Modo I - Licitaciones MINEDUC: “modelos de liderazgo” (83%) y “mejora escolar” (17%). - Modo II - Concurso FONIDE: “mejora escolar” (57%) y “calidad de la gestión escolar” (29%). - Modo III - Concursos FENDECYT – FONDEF: “mejora escolar” (57%) y la “calidad de la gestión escolar” (29%). 2. Modelos de liderazgo presente en las investigaciones: “liderazgo distribuido” (48%), “liderazgo instruccional” (33%) y “liderazgo transformacional” (19%).

	2.1. Total de modelos de liderazgo mayoritariamente presente en las investigaciones adjudicadas con los tres modos de producción de conocimiento: - Modo I - Licitaciones MINEDUC: “liderazgo distribuido” (50%) y “liderazgo transformacional” (50%). - Modo II - Concurso FONIDE: “liderazgo instruccional” (57%). - Modo III - Concursos FENDECYT – FONDEF: “liderazgo distribuido” (57%).
3. Actores involucrados (¿Quiénes investigan?).	1. Disciplina de procedencia de los autores: área de las “ciencias sociales” (sociología, y psicología) 89% del total, siendo la sociología la disciplina predominante con un 60% del 89% y área de la “educación” (11%). 1.1. Total de las disciplinas de los autores en las investigaciones adjudicadas con los tres modos de producción de conocimiento: - Modo I - Licitaciones MINEDUC: “Ciencias sociales” (100%). - Modo II - Concurso FONIDE: “Ciencias sociales” (100%). - Modo III - Concursos FENDECYT – FONDEF: “Ciencias sociales” (79%) y “Educación” (21%). 1.2. Autor con el mayor número de investigaciones: Dr. Paulo Volante (4 investigaciones). 2. Instituciones que ejecutan las investigaciones: Universidades (70%), Centros de investigación (30%) destacando el Centro de estudios del MINEDUC con 15% de ese 30%. 2.1. Universidades con mayor número de investigaciones: la Pontificia Universidad Católica (22%), Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (22%) y Universidad de Alberto Hurtado (UAH) (11%). 2.2. Total de instituciones con mayor participación en las investigaciones adjudicadas con los tres modos de producción de conocimiento: - Modo I - Licitaciones MINEDUC: Centro de estudios MINEDUC (67%). - Modo II - Concurso FONIDE: Fundación Chile (29%) y PUC (29%) - Modo III - Concursos FENDECYT – FONDEF: PUCV (43%) y PUC (29%).

4. Características de las investigaciones ¿Cómo se investiga?).	1. El objetivo principal de las investigaciones es “comprender” (45%). El segundo objetivo que destaca en las investigaciones es “sintetizar” (20%) y el tercero es “evaluar” (17%). 1.1. Total de objetivos con mayor presencia en las investigaciones adjudicadas con los tres modos de producción de conocimiento: - Modo I - Licitaciones MINEDUC: “comprender” (53%) y “evaluar” (21%). - Modo II - Concurso FONIDE: “comprender” (52%) y “evaluar” (16%). - Modo III - Concursos FENDECYT – FONDEF: “comprender” (39%) y “sintetizar” (25%). 2. El procedimiento metodológico más empleado en las investigaciones es el mixto (44%). 2.1. Total de los procedimientos con mayor presencia en las investigaciones adjudicadas con los tres modos de producción de conocimiento: - Modo I - Licitaciones MINEDUC: Metodología cuantitativa (50%). - Modo II - Concurso FONIDE: Metodologías mixtas (86%). - Modo III - Concursos FENDECYT – FONDEF: Metodología cuantitativo (36%) y mixta (36%). 3. Uso de autocitas en las investigaciones: un 67% no realiza ningún tipo de autocita. 3.1. Total de uso de autocita en las investigaciones adjudicadas con los tres modos de producción de conocimiento: - Modo I - Licitaciones MINEDUC: Sin autocita (100%). - Modo II - Concurso FONIDE: Sin autocita (43%), entre 1 y 5 autocitas (43%) y más de 5 autocitas (14%). - Modo III - Concursos FENDECYT – FONDEF: Sin autocita (64%) y entre 1 y 5 autocitas (36%).
---	--

Fuente: Elaboración propia.